

# Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor?

*School management: training professors to become a school dean?*

**Sofia Lerche Vieira**

Doutora em Filosofia e História. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove) e da Universidade Estadual do Ceará (Uece)  
sofialerche@gmail.com

**Eloísa Maia Vidal**

Doutora em Educação. Universidade Estadual do Ceará (Uece)  
eloisamvidal@yahoo.com.br

## Resumo

Este artigo faz uma reconstrução histórica da legislação educacional brasileira acerca do perfil de dirigentes escolares, relacionando os dispositivos da LDB a dados extraídos de uma amostra de 54.746 diretores das escolas públicas brasileira. A comparação evidencia agudo descompasso entre as orientações legais e a prática efetiva da gestão, a partir dos contextos reais onde esta é implementada. Tal distanciamento pode explicar parte dos problemas relativos à gestão da qualidade e à eficácia da escola pública. Alerta, ainda, para a necessidade de assegurar mecanismos de formação inicial e continuada para esses profissionais, construídos na prática e a partir dela. Se o desafio de formar o diretor/gestor a partir do professor está posto, trata-se de incorporá-lo à agenda de formulação e implementação de políticas de formação.

**Palavras-chave:** Legislação educacional. Formação de gestores. Questionário do diretor Aneb/Prova Brasil 2013.

## Abstract

This article makes a historical reconstruction of the Brazilian educational legislation about the profile of school managers relating items of the Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira – LDB (Law of Directives and Bases of National Education) with the data extracted from a sample of (54,746) school deans of Brazilian public schools. The comparison shows a huge mismatch between the legal guidelines and the effective management practice from the actual contexts where they are implemented. This distance may explain some of the problems related to quality management and effectiveness of public schools. It also shows the need to ensure initial and continuing training for these professionals who have learned from their practice. If the challenge of forming a school dean from a teacher is to be overcome, it is necessary to incorporate it in the formulation and implementation agenda of training policies.

**Key words:** Educational legislation. Training school managers. School dean Questionnaire for Aneb/Prova Brasil in 2013.

## Introdução

A discussão sobre a gestão e os profissionais da educação não é um tema novo ao debate no campo educacional. Muito já se refletiu, legislou e planejou sobre o assunto. Hoje, entretanto, mais do que ontem, os temas relativos à gestão da educação e da escola estão na ordem do dia. Tal interesse revela a busca de maior sintonia com os novos desafios associados à organização e à gestão em um contexto de mudanças que estão para além da escola, das agências de formação profissional, das instâncias de governo e das organizações da sociedade civil. Em um mundo marcado pelo signo da informação e da globalização são cada vez maiores as exigências de melhores respostas no campo educacional. A gestão e os profissionais da educação fazem parte deste movimento.

Na ânsia de resolver os problemas em torno da gestão e dos profissionais da educação, não raro, o Poder Público recorre a soluções pontuais, transitórias e até mesmo marcadas pelo improvisado. A adoção de tais medidas decorre da existência de uma demanda real por profissionais de educação em condições de exercer a gestão de forma a responder os desafios hoje postos e impostos à escola. Estes, seguramente, não são os mesmos do passado.

Se antes o exercício de atividades burocráticas relativas ao apoio e manutenção do cotidiano escolar preponderava, hoje são múltiplas e complexas as demandas sobre a gestão. Para além da administração do dia a dia, outras tarefas são acrescentadas. O(A) diretor(a) precisa assumir atribuições que exigem capacidades diversas, como conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, a dimensão pedagógica do processo educativo, o trato com indicadores de rendimento e desempenho escolar, contabilidade e finanças públicas, controle de estoques, gerenciamento de crise, gestão de pessoas, oferta de refeições, dentre outras. Isto sem esquecer a liderança, requisito-chave na gestão de problemas e conflitos peculiares às organizações complexas.

Considerando tais requerimentos em um contexto pleno de mudanças, o presente texto desenvolve uma reflexão composta de 3 (três) movimentos. Primeiramente, detém-se sobre documentos-chaves para a compreensão das concepções delineadas em diferentes momentos históricos da educação brasileira, sobre os profissionais da educação, com ênfase nos dispositivos relativos à gestão. Os textos analisados na reconstituição dessa trajetória são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei n.º 4.024/61); a legislação do

período militar (Lei n.º 5.540/68 e Lei n.º 5.692/71); e a segunda LDB (Lei n.º 9.394/96), promulgada no contexto da redemocratização do país. Feito esse percurso inicial, o texto analisa dados do Questionário do Diretor da Prova Brasil 2013, mais especificamente informações sobre a formação inicial e continuada de diretores, assunto sobre o qual as autoras se debruçaram em estudos anteriores (VIEIRA; VIDAL, 2014, 2015a, 2015b). Buscando estabelecer uma sintonia entre as orientações legais e as informações concretas sobre a formação de diretores na atualidade, o texto finaliza aprofundando algumas implicações para políticas de formação docente, em particular os chamados gestores escolares.

## 1. Legislação brasileira – textos e contextos

O estudo da legislação tem sido um instrumento fecundo para a análise das questões educacionais. Nesse sentido, tornou-se clássica a afirmação de Saviani (1985, p. 146) de que, nessa matéria, “[...] não basta ater-se à letra da Lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas”. Resultando de contextos específicos e historicamente construídos (VIEIRA, 2008, 2011), os textos legais oferecem elementos preciosos à compreensão dos diferentes projetos de sociedade que vão se configurando e das aspirações sobre educação gestadas no interior desse movimento. Vejamos alguns elementos a esse respeito, no exame da legislação vigente na educação contemporânea, começando pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961.

É importante recuperar aspectos relativos à gestão e aos profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Entre a promulgação da Constituição de 1946 e a primeira LDB decorreram 15 longos anos, e entre idas e vindas, o debate entre educadores se materializa em duas grandes polêmicas: na fase inicial, o conflito centralização/descentralização; na segunda fase, a luta entre defensores do ensino público e do ensino privado, mimetizado sob a bandeira da defesa da “liberdade de ensino”.

A gestão e os profissionais da educação não estiveram na pauta dos assuntos mais palpitantes daquele contexto. O texto da lei trata do tema em um capítulo denominado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” (Título VI, Capítulo IV, Art. 52 a 61). De uma maneira geral, previa-se que a

formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares para o ensino primário ocorresse em escolas normais (Art. 52) de grau ginásial e de grau colegial. As primeiras, poderiam expedir diplomas de regente de ensino primário; as últimas, de professor primário (Art. 53 e 54). Os institutos de educação poderiam ministrar cursos de especialização de administradores escolares (Art. 55). Previa-se que a formação de professores para o ensino médio ocorreria em faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (Art. 59).

Como se vê a formação de nível superior era prevista apenas para os profissionais do ensino médio. A tarefa de formar administradores escolares para o ensino primário, por sua vez, era atribuída às escolas normais de grau ginásial e colegial; a especialização, por sua vez, aos institutos de educação. Ou seja, ainda não estava em questão a formação de nível superior para gestores escolares, orientação que iria figurar na legislação do período militar.

As leis n.º 5.540/68 e n.º 5.692/71 marcam o período relativo ao regime militar, que se instala em 1964. Enquanto a primeira trata da reforma universitária, a segunda dispõe sobre a profissionalização do ensino médio. A reforma universitária procurava responder ao imperativo de modernizar o ensino superior no país e, ao mesmo tempo, disciplinar a expansão desenfreada que estava em curso. A Lei n.º 5.692/71 se apresentava como a outra face do disciplinamento, dado que, ao propor a profissionalização do ensino médio, pretendia deter a corrida para o ensino superior.

Em relação aos profissionais da educação e da gestão, vale assinalar que a Lei n.º 5.540/68 procurou disciplinar a matéria ao dispor a formação de nível superior para os professores de disciplinas gerais ou técnicas do ensino de segundo grau, assim como “[...] o preparo de *especialistas* destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” (Art. 30, grifo das autoras). A questão dos especialistas aparece pela primeira vez nesta lei, sendo retomada pela lei especificamente destinada ao ensino de 1º e 2º graus<sup>1</sup> – a Lei n.º 5.692/71.

A Lei n.º 5.692/71 referenda o dispositivo da Lei n.º 5.540/68 em um capítulo específico sobre “Professores e Especialistas” (Capítulo V, Art. 29 a 33), onde são detalhadas as atribuições para o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades cuja formação deveria ser “[...] feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País,

e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas” (Art. 29). Tal concepção é melhor detalhada no artigo 30, que dispõe sobre as exigências de formação mínima para o exercício do magistério, conforme os níveis de oferta.

Além dessas orientações, o texto apresenta dispositivos sobre as licenciaturas para a docência de 1º grau cuja oferta deveria ocorrer em cursos de curta duração (Art. 31), também detalhando aspectos relativos ao pessoal docente para atuar no ensino supletivo (Art. 32). O artigo que nos interessa mais de perto é aquele que dispõe sobre a “[...] *formação* de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais *especialistas* de educação” a qual seria “[...] feita em *curso superior* de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (Art. 33), (grifos das autoras). A formação de especialistas foi remetida para os cursos de Pedagogia, não apenas prevalecendo por todo o período autoritário, como sendo retomada pela LDB aprovada em 1996, já no contexto da redemocratização.

Finalmente, temos a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que, depois de oito anos da promulgação da Constituição de 1988, busca conciliar interesses diversos e fica a meio termo entre um projeto ambicioso de mudança e a conservação do *status quo*. A questão dos profissionais da educação básica é tratada em 4 (quatro) artigos (Título VI, Art. 61 a 64). De uma maneira geral, prevê-se a formação de nível superior para os docentes da Educação Básica (Art. 62), o que constitui importante inovação para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à formação de gestores escolares, não se pode dizer que existam mudanças significativas. Embora os especialistas não sejam mencionados quando se trata das atribuições de gestão escolar, eles permanecem em pauta. Veja-se, a propósito, o artigo que define a matéria:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de *graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação*, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, grifos das autoras).

O artigo, como se vê, mantém a ideia de formação de diferentes categorias de profissionais nos cursos de Pedagogia, embora, já então, houvesse forte questionamento aos especialistas. Esses cursos estavam em processo de reformulação, com foco predominante sobre a formação de professores de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental.

É oportuno observar que a grande mudança relativa à ocupação dos cargos de administração/gestão escolar se deu pela prática. Na maioria das unidades da federação passou-se a exigir a formação docente para o acesso à posição de direção na gestão das escolas públicas, dispensando-se as habilitações. A configuração federativa do Estado brasileiro, em que União, Estados e Municípios possuem autonomia para gerir seus próprios sistemas educacionais ou redes de ensino, desde que não contrariem frontalmente a norma constitucional e a legislação infraconstitucional específica, faz com que prolifere um amplo conjunto de soluções e alternativas.

## 2. Indicadores de formação – o contexto da implementação

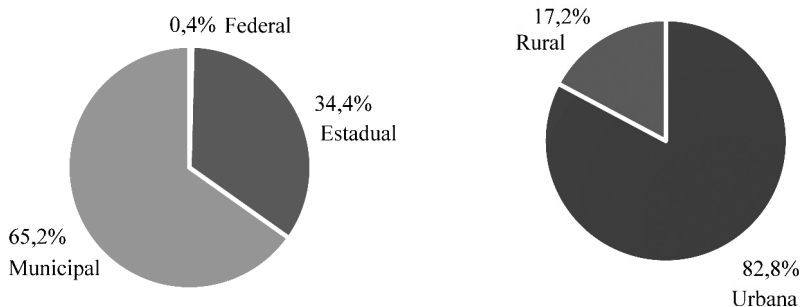
Como se viu no dispositivo da LDB que trata da matéria (Art. 64), prevê-se duas instâncias de formação dos administradores escolares ou, para usar a expressão hoje corrente no Brasil, dos gestores escolares: cursos de Pedagogia ou de pós-graduação<sup>2</sup>. Teoricamente, pois, a partir da legislação de 1996, a ocupação do cargo de gestor escolar deveria ocorrer por um desses dois itinerários formativos.

Ao longo desse período de dezenove anos, os governos estaduais e municipais têm se referenciado na Constituição Federal e na LDB para definir processos e procedimentos para escolha de diretores/gestores escolares para suas redes de ensino. Este artigo procura investigar em que medida as exigências de formação para o exercício do cargo de diretor/gestor escolar, estão sendo atendidas no contexto federativo, que, segundo Censo da Educação Básica 2013, consta de 190.706 escolas, sendo 151.884 públicas e 38.822 privadas, distribuídos pelos 26 estados, um Distrito Federal e 5.561 municípios.

O interesse do artigo se concentra nas escolas públicas e na expectativa de obter elementos acerca do perfil de formação desses profissionais na atualidade, procurou-se analisar a base de dados do Questionário do Diretor da Prova Brasil/

Aneb 2013, avaliação de larga escala integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>3</sup>. Atualmente essa base de dados é a mais robusta que se dispõe correspondendo a 54.746 (36%) diretores das escolas públicas brasileiras. O Questionário do Diretor em 2013 é composto de 111 questões que buscam obter “informações sobre formação profissional, práticas pedagógicas, formas de gestão da escola, tipos de liderança, clima escolar, recursos pedagógicos disponíveis nas escolas, entre outras” (Caderno Pedagógico da Prova Brasil, disponível em <<http://www.inep.gov.br>>). Para esta análise, procurou-se trabalhar com as questões que indagam sobre formação inicial e continuada, experiência anterior como professor e condições de participação em ações de desenvolvimento profissional<sup>4</sup>.

Para melhor situar os sujeitos da pesquisa, procurou-se identificar as escolas por dependência administrativa e localização geográfica. Assim, estamos falando da construção de um perfil para gestores/diretores de escolas predominantemente municipais (65,2%) e urbanas (82,8%), como mostram os gráficos 1a e 1b.

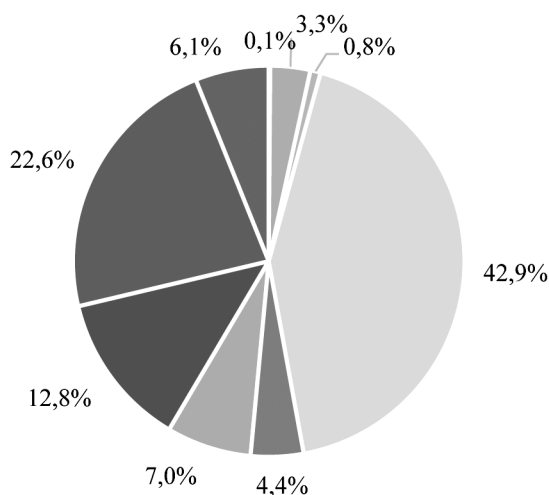


### Gráficos 1a e 1b: Prova Brasil/Aneb 2013: escolas por dependência administrativa e localização geográfica

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

Os dados apresentados no gráfico 2 mostram o perfil de formação dos gestores escolares e é possível perceber que apenas 47,3% possuem o curso superior de Pedagogia ou escola normal superior, o que nos leva a concluir que 52,7% dos gestores escolares apresentam outro tipo de formação inicial diferente do que recomenda a legislação. Vem se fazendo presente no universo da gestão escolar, cada vez com mais intensidade, professores com formações em outras licenciaturas, com aqueles que possuem graduação em Letras e Matemática, ocupando

19,8% dos cargos nas escolas e os que possuem outras licenciaturas (22,6%). O que estaria levando docentes com outras formações para a gestão escolar? Uma hipótese pode estar associada à não existência de carreira específica para gestores escolares no país, com raras exceções em alguns estados. Na grande maioria de estados e municípios, os cargos de gestão escolar são ocupados por professores, que migram de sua carreira original para novas funções, via de regra, com melhores incentivos salariais que a docência. Assim, a ausência de uma carreira própria e maiores incentivos salariais funcionam como estímulos para migração dos professores para a ocupação de cargos administrativos, abandonando a docência.



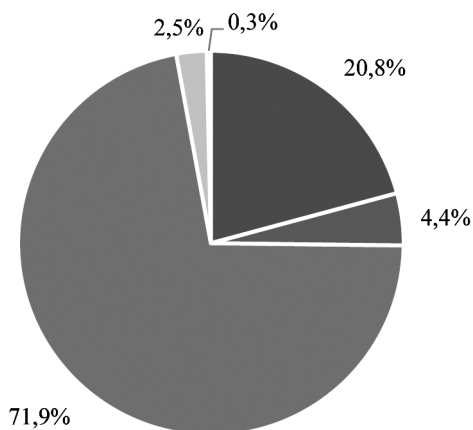
- 0,1% Ensino Médio Incompleto
- 3,3% Ensino Médio (Normal)
- 0,8% Ensino Médio Outros
- 42,9% Ensino Superior Pedagogia
- 4,4% Ensino Superior - Escola
- 7,0% Normal Ensino Superior - Lic Matematica
- 12,8% Ensino Superior - Lic Letras
- 22,6% Ensino Superior - Outras Lic
- 6,1% Ensino Superior - outros

### Gráfico 2: Nível de escolaridade

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep



Os dados apresentados no gráfico 2 mostram também a diversidade de formação profissional daqueles que ocupam cargos de gestão escolar, fato que, se por um lado, pode significar uma vantagem, considerando as diferentes abordagens e visões de mundo que podem advir desses sujeitos, por outro, pode representar um entrave à gestão escolar, partindo do princípio de que os cursos de licenciatura não tematizam nem abordam saberes relacionados às dimensões da gestão escolar. Assim, de que forma esses professores conseguem exercer as complexas atividades inerentes a gestão escolar? Essa resposta pode ser buscada, pelo menos parcialmente, nos dados apresentados no Gráfico 3 a seguir.



- 20,8% Não fiz/Não completei
- 4,4% Atualização
- 71,9% Especialização
- 2,5% Mestrado
- 0,3% Doutorado

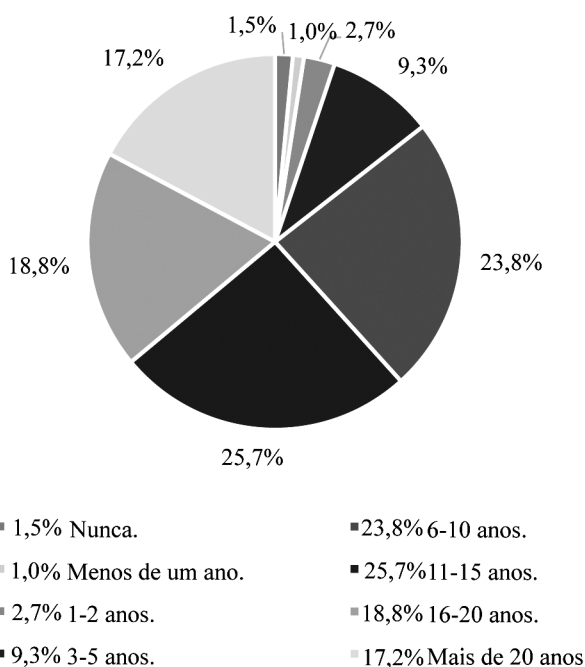
### Gráfico 3: Cursos de pós-graduação

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

O gráfico 3 apresenta dados relativos à formação em pós-graduação, e é possível constatar que 71,9% dos gestores afirmam possuir cursos de especialização, embora não se tenha indicativo da área do curso. Chama a atenção o fato de 20,8% não ter feito ou completado um curso de pós-graduação e, assim, ocupar

o cargo apenas municiado de conhecimentos adquiridos nos diversos cursos de graduação, que, como vimos, pouco discute aspectos relativos à gestão escolar. Assim, é possível constatar que parcela significativa de gestores escolares em exercício está desempenhando suas atividades a partir de vivências práticas, não necessariamente as mais indicadas para assegurar a finalidade última da escola, que é a permanência e o sucesso de todos os alunos e alunas, nem os garantir fundamentos sobre as novas exigências da gestão escolar. Os percentuais de gestores escolares com titulação de mestrado e doutorado, por sua vez, ainda são muito incipientes (2,5% e 0,3%).

Como o país não possui a carreira profissional de gestor escolar, a origem dos diretores costuma estar associada à carreira de professor. Percebe-se que, à medida que os professores avançam no tempo de exercício profissional, almejam ocupar o cargo de gestor escolar, como podemos observar no gráfico 4.



**Gráfico 4: Por quanto tempo você trabalhou como professor antes de se tornar diretor?**

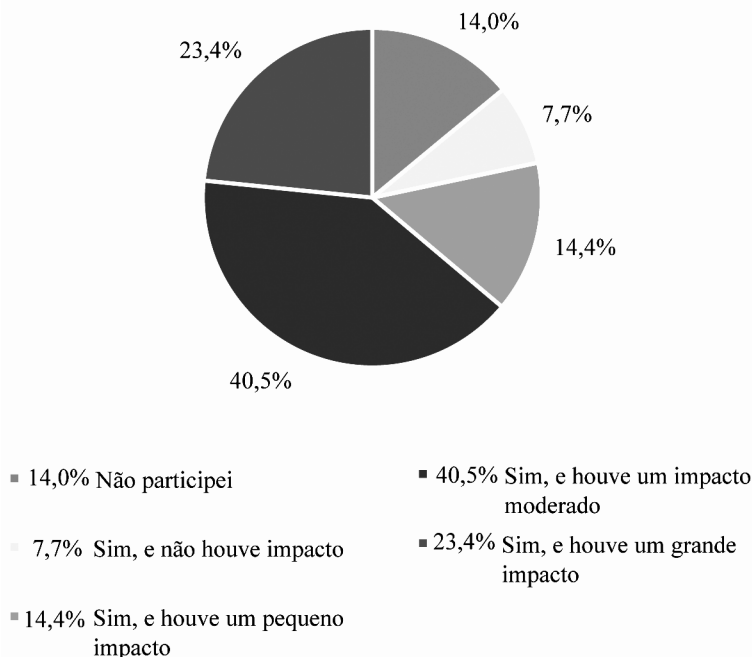
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

Entre os gestores, observa-se que 23,8% são professores com 6 a 10 anos de exercício de magistério; 25,7% são docentes que já possuem de 11 a 15 anos de atividade profissional no ensino e 36,0% são professores com mais de 16 anos de atuação, o que significa que já cumpriram mais da metade do tempo de serviço profissional. Se por um lado tal perfil pode ser considerado bom, devido ao conhecimento da profissão e do cotidiano com o qual vai trabalhar, por outro, mostra que os diretores, na grande maioria dos casos, possuem uma experiência anterior descolada dos afazeres típicos de um gestor, o que pode representar uma dificuldade para o exercício do cargo, considerando que vai lidar com novas áreas de conhecimento. Esses dados confirmam o estudo realizado por Vaillant (2006), que mostra que “[...] a antiguidade é o principal componente para que o docente possa avançar na carreira profissional, assim como ascender a cargos administrativos ou de gestão” (ANDRÉ, 2015, p. 218 apud VAILLANT, 2006). Tal situação implica na perda de experientes professores que poderiam contribuir de modo relevante com a preparação das novas gerações de docentes que chegam às escolas. E não significa, necessariamente, o ganho de excelentes diretores, já que docência e gestão se constituem como campos de conhecimentos próprios, que exigem competências e habilidades distintas.

Quando indagados sobre a participação em alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, 84,2% dos gestores afirmaram ter participado, enquanto 14,0% não participaram. Perguntados se tal capacitação teve impacto na sua atividade como diretor, 23,4% afirma ter havido um grande impacto, 40,5% informa ter sido um impacto moderado, 14,4% opta por um pequeno impacto e 7,7% informa que não houve impacto, como mostra o gráfico 5.

Esses dados chamam a atenção pelo fato de 22,1% dos diretores, correspondendo a mais de 1/5 daqueles que participaram de atividades de desenvolvimento profissional afirmarem que tais iniciativas não contribuíram ou contribuíram muito pouco para o seu labor cotidiano como diretor. Isso nos leva a questionar os tipos de atividades de formação que estão sendo trabalhadas junto a este público e o que pode ser feito no sentido de melhor alinhar as ofertas com as expectativas desses profissionais.

Quando indagados se gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional (gráfico 6), 90,6% dos diretores afirmaram que sim e 9,4% que não. Perguntados sobre os impedimentos da participação em mais



**Gráfico 5: Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, como avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor?**

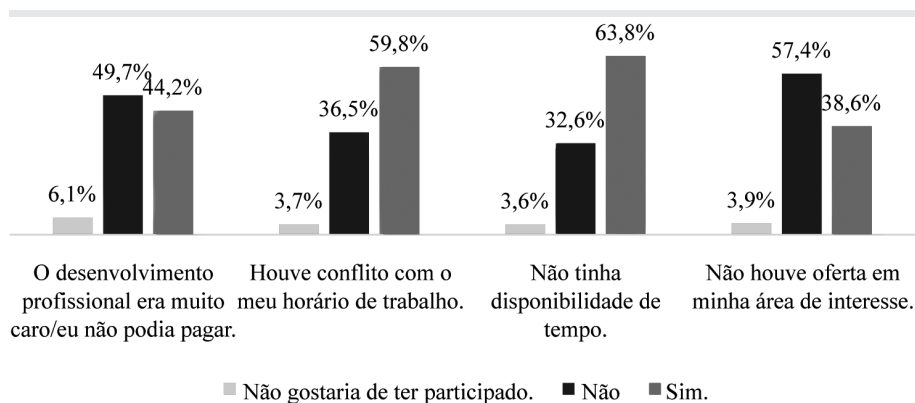
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

atividades de desenvolvimento profissional, a disponibilidade de tempo foi o motivo para 63,8% dos diretores e o conflito com o horário de trabalho para 59,8%. Importante destacar que 38,6% dos diretores informaram que não houve oferta de atividades na área de interesse dele e 44,2% atribuem a não participação ao preço da iniciativa, o que evidencia que os poderes públicos (Estado e Municípios) ou não possuem políticas de formação continuada para esses profissionais ou, se possuem, esta não se articula de forma clara e direta com as demandas da categoria.

Os dados aqui apresentados revelam que, na prática, a origem profissional dos gestores escolares está associada à docência; as oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas, por sua vez, costumam estar aquém de suas expectativas – não por acaso um conjunto significativo de diretores afirma que o impacto de tais iniciativas é percebido como moderado (40,5%) ou pequeno (14,4%). Ser professor, por certo, é uma condição positiva para os que ingressam

na gestão, pelo convívio com o processo de ensino-aprendizagem, mas não é suficiente para assegurar qualidade no exercício da gestão escolar, que se constitui como área de conhecimento, que possui uma epistemologia própria, cujo corpo de conhecimentos apresenta campo conceitual, metodologias e procedimentos específicos.

A formação de gestores, contudo, não se esgota nesta dimensão do trabalho no âmbito escolar. Trata-se de questão complexa e alguns aspectos a ela relacionados são aprofundados na terceira e última parte desta reflexão.



**Gráfico 6: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional. O que impediu sua participação?**

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de microdados Aneb/Prova Brasil 2013 do Inep.

## Buscando uma síntese na direção de novos itinerários formativos

O que podemos constatar a partir do estudo das legislações educacionais brasileiras da segunda metade do século XX é que a questão relativa à gestão escolar nunca ocupou o primeiro plano da agenda educativa. A partir da LDB de 1996, embora ela se faça presente de forma mais evidente, não houve preocupações subsequentes sobre a criação de um espaço de implementação que assegurasse, de forma efetiva, a formação dos gestores. A formação do gestor escolar está imersa nas variadas demandas do curso de Pedagogia, e depois de dezenove anos de publicação da LDB ainda não se tem clareza sobre as competências e atribuições imprescindíveis para o exercício da gestão nas escolas brasileiras.

Os dados apresentados sobre o perfil de formação dos gestores escolares atuais, obtidos no Questionário do Diretor da Prova Brasil 2013, permite perceber a existência de flagrante afastamento entre as orientações da LDB e a realidade dos que ocupam cargos de gestores escolares.

Importante destacar que, nos idos dos anos oitenta, a questão dos especialistas da educação foi tema de apaixonadas discussões. Supervisores, orientadores, inspetores e administradores eram apresentados, então, como grandes vilões da fragmentação do trabalho escolar. De forma rápida e simplificada, uma invenção da ditadura, poderíamos assim dizer. Em reação a esse movimento anterior, as lutas dos movimentos dos educadores das décadas seguintes baniram da cena profissional boa parte destes profissionais. Discussões teóricas sobre os cursos de Pedagogia a parte, hoje, a maioria das universidades não prepara mais estes profissionais, fazendo-se sua formação pelas fímbrias do sistema e na prática. Assim, a formação se dá por vias que não necessariamente se cruzam. De um lado, a formação inicial, momento e local onde privilegia-se a formação do professor; de outro, a formação continuada, onde tem lugar a formação do gestor, concebida a partir de demandas dos órgãos do sistema, em colaboração com a universidade. Com a prevalência desse modelo, a gestão escolar, como área de conhecimento que possui uma epistemologia própria se esvazia, passando a ser abordada de forma precária, abreviada e inconsequente nos cursos de formação inicial e segmentada, descontínua e incipiente nos cursos de formação continuada.

Nas mais diversas atividades desenvolvidas no âmbito social, a presença de especialistas é um requerimento necessário e indispensável. Guardadas as devidas proporções, assim como não existe a atenção à saúde apenas com médicos ou à segurança exclusivamente com policiais, o mesmo ocorre no campo da educação. Sem perder de vista a especificidade das áreas, apenas nas escolas nos contentamos com um único tipo de especialista – o professor. Há uma rede de profissionais nos hospitais, que contribuem para o trabalho em saúde (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, agentes administrativos, etc.) e em segurança (policiais, delegados, escrivães, agentes carcerários, etc.), e todos têm suas áreas de atuação demarcadas por corpos de saberes claramente constituídos, com epistemologias próprias e competências e habilidades específicas. Nas escolas, porém, o quantitativo de outros profissionais, além dos docentes, é bastante reduzido, restringindo-se em geral a profissionais de apoio, em sua maioria terceirizados. Os gestores, por

sua vez, são professores que assumem tais cargos; por vezes, temporariamente e, na quase totalidade, sem preparação prévia.

Outro aspecto a considerar diz respeito à formação de gestores. Se os cursos de Pedagogia já não formam os profissionais de gestão e, ao que tudo indica, não virão a fazê-lo, é oportuno que a política nacional incorpore de forma mais orgânica o princípio, que na prática já existe, de *formar o gestor a partir do professor*. Se a docência é a condição básica para o ingresso na gestão, há que se rever, de forma profunda, as atividades de desenvolvimento profissional dos aspirantes à gestão e dos responsáveis por seu exercício. Em primeiro lugar, é preciso discutir um perfil de formação inicial e se esse perfil se relaciona a cursos de graduação ou pós-graduação. Há que se rever, ainda, de forma ampla e radical, tanto os cursos de pós-graduação *lato sensu* como de *stricto sensu*, abrindo caminhos para os mestrados profissionais, alternativa ainda muito pouco explorada no contexto da pós-graduação no país.

## Notas

- 1 A LDB de 1996 substitui a nomenclatura ensino de 1º e 2º graus por Educação Básica, composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- 2 Observe-se que a LDB não detalha áreas do conhecimento ou tipo de pós-graduação – *lato* ou *stricto sensu*.
- 3 O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: (1) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que “abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ª série/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio”; (2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) também conhecida como Prova Brasil, “avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ª série/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal”; e (3) Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), “avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas” (Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).
- 4 Estamos nos referindo às questões 4, 8, 15, 20, 22, 23, 24 e 25 do Questionário do Diretor 2013.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009*. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.294, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. *Questionário do Diretor – Prova Brasil 2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis n.º 5.540/68 e 5.692/71. In: \_\_\_\_\_. *Educação: do senso, comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. p. 133-155.

VAILLANT, D. Atraer y retener Buenos profesionales em la profesión docente: Políticas em Latinoamérica. *Revista Educación*, Madrid, n. 340, p. 117 – 140, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Legislação Educacional no Brasil: Império e República*. Brasília, DF: INEP, 2008. (Documentos da Educação Brasileira). Livreto e 2 CD-ROMs.

\_\_\_\_\_. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. A escola pública e seu entorno social – uma questão em aberto. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 7-30, jan./abr. 2015a.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 67, p. 19-38, 2015b.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

recebido em 4 out. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

### Para referenciar este texto:

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor? *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 115-130, jul./dez. 2015.